

Fischer, Natalie; Holtappels, Heinz Günter; Stecher, Ludwig; Züchner, Ivo **Theoretisch-konzeptionelle Bezüge - ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagsschulen**

Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach, Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 18-29. - (Studien zur ganztägigen Bildung)



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Natalie; Holtappels, Heinz Günter; Stecher, Ludwig; Züchner, Ivo:
Theoretisch-konzeptionelle Bezüge - ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagsschulen -
In: Fischer, Natalie [Hrsg.]; Holtappels, Heinz Günter [Hrsg.]; Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Rauschenbach,
Thomas [Hrsg.]; Stecher, Ludwig [Hrsg.]; Züchner, Ivo [Hrsg.]: Ganztagsschule: Entwicklung,
Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen
(StEG). Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2011, S. 18-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-191877 - DOI:
10.25656/01:19187

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-191877>

<https://doi.org/10.25656/01:19187>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde
der Studie zur Entwicklung
von Ganztagsschulen (StEG)



JUVENTA

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)
Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Studien zur ganztägigen Bildung

Herausgegeben von Heinz Günter Holtappels (Universität
Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung),
Eckhard Klieme (Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung)
und Thomas Rauschenbach (Deutsches Jugendinstitut)

Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels,
Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach,
Ludwig Stecher, Ivo Züchner (Hrsg.)

Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen

Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung
von Ganztagsschulen (StEG)

Beltz Juventa · Weinheim und Basel 2011



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Der Europäische Sozialfonds ist das zentrale arbeitsmarktpolitische Förderinstrument der Europäischen Union. Er leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Beschäftigung durch Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, des Unternehmergeistes, der Anpassungsfähigkeit sowie der Chancengleichheit und der Investition in die Humanressourcen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2011 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, 63654 Büdingen

Umschlagabbildung: Ernst Herb, Kassel

Druck nach Typoskript

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-2156-1

Inhalt

Ivo Züchner, Natalie Fischer

- 1 Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung
Eine Einleitung 9

*Natalie Fischer, Heinz Günter Holtappels, Ludwig Stecher,
Ivo Züchner*

- 2 Theoretisch-konzeptionelle Bezüge –
ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagsschulen 18

*Peter Furthmüller, Dagmar Neumann, Holger Quellenberg,
Christine Steiner, Ivo Züchner*

- 3 Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen
Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe 30

Christine Steiner

- 4 Teilnahme am Ganztagsbetrieb
Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte 57

*Wolfram Rollett, Karin Lossen, Stephan Jarsinski, Nadine
Lüpschen, Heinz Günter Holtappels*

- 5 Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagsschulen
Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen 76

Heinz Günter Holtappels, Stephan Jarsinski, Wolfram Rollett

- 6 Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagsschulen
Entwicklung von Schülerbeteiligungquoten auf Schulebene 97

Lea Spillebeen, Heinz Günter Holtappels, Wolfram Rollett

- 7 Schulentwicklungsprozesse an Ganztagsschulen
Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt 120

Katja Tillmann

- 8 Innerschulische Kooperation und Schulprogramm
Zur Bedeutung des Schulprogramms als
Schulentwicklungsinstrument 139

Felix Brümmer, Wolfram Rollett, Natalie Fischer

- 9 Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht
Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen 162

<i>Christine Steiner</i>	
10 Ganztagesteilnahme und Klassenwiederholung	187
<i>Hans Peter Kuhn, Natalie Fischer</i>	
11 Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagesschule Einflüsse der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität	207
<i>Natalie Fischer, Felix Brümmer, Hans Peter Kuhn</i>	
12 Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagesschule Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten	227
<i>Natalie Fischer, Hans Peter Kuhn, Ivo Züchner</i>	
13 Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagesschule Wirkungen der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität	246
<i>Ivo Züchner, Bettina Arnoldt</i>	
14 Schulische und außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten Teilhabe und Wechselwirkungen	267
<i>Ivo Züchner</i>	
15 Ganztagesschulen und Familienleben Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs	291
<i>Bettina Arnoldt</i>	
16 Kooperation zwischen Ganztagesschule und außerschulischen Partnern Entwicklung der Rahmenbedingungen	312
<i>Ivo Züchner, Felix Brümmer, Wolfram Rollett</i>	
17 Analysestrategien und Auswertungsmethoden	330
<i>Eckhard Klieme, Thomas Rauschenbach</i>	
18 Entwicklung und Wirkung von Ganztagesschule Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie	342
Literatur	351
Verzeichnis wichtiger Abkürzungen	382
Autorinnen und Autoren	384

2 Theoretisch-konzeptionelle Bezüge – ein Analyserahmen für die Entwicklung von Ganztagsschulen

Während die empirischen Erkenntnisse über die Wirkungsweise und die Entwicklung der Ganztagsschulen zunehmen, lässt sich in Bezug auf die in den jeweiligen Studien zugrunde gelegten theoretischen Modelle und Konzepte eine schwer zu überblickende Heterogenität feststellen. Dies ist nicht nur auf die verschiedenen disziplinären und theoretischen Grundperspektiven der jeweiligen Forschungsgruppen zurückzuführen, sondern vor allem auch auf die Vielzahl der Fragestellungen selbst, die die Ganztagsschulforschung zu beantworten hat. Diese beziehen sich neben der Organisationsentwicklung und den Wirkungen der Ganztagsschule auf die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien etwa auch auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Kooperationspartnern oder auf Veränderungen, die sich durch die Ganztagsschule für den Lehrerberuf ergeben. Gleichzeitig interessiert der Einfluss der Ganztagsschulteilnahme auf die außerschulische Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen.

Für die Ganztagsschulforschung bedeutet dies, dass sie sich sowohl mit Prozessen der Schul- und Sozialraumentwicklung zu beschäftigen hat (mit Anschluss an die jeweiligen Forschungstraditionen) als auch mit Analysen, die üblicherweise in den Bereich der Familien- und Sozialisationsforschung fallen. Darüber hinaus gilt es, die Lehr-Lern-Forschung mit Blick auf Unterricht und außerunterrichtliche Angebote einzubeziehen, ebenso wie die Befunde der extra-curricularen und außerschulischen Bildungsforschung sowie der Bildungs- und Motivationspsychologie. Eine Herausforderung ist es dabei, die einzelnen Forschungsperspektiven und Ansätze einschließlich ihrer empirischen Befunde und theoretischen Konzeptionen mit Blick auf die Vielschichtigkeit und Verwobenheit der Fragestellungen zu verbinden und entsprechende Anschlüsse zwischen ihnen herzustellen.

Vor diesem Hintergrund eines breiten Forschungsthemas muss es nicht verwundern, dass es keine allgemeine „Theorie der Ganztagsschule“ gibt, dass derzeit noch kein umfassender theoretisch-konzeptioneller Rahmen für die Ganztagsschulforschung vorliegt, der die verschiedenen Fragestellungen und

empirischen Befunde in ein Gesamtbild zu integrieren in der Lage ist und eine zusammenfassende Interpretation der Befunde ermöglicht.

Die Ganztagsschulentwicklung ist zunächst eine deutsche Besonderheit, ist Deutschland doch eines der wenigen Länder im europäischen und anglo-amerikanischen Raum, in der sich historisch die Halbtagschule als dominantes Schulmodell etabliert hat (vgl. Ludwig 1993; Alleman-Ghionda 2005). Entsprechend sind ganztägige Bildung und Betreuung und ihre Folgen/Wirkungen auch nur sehr begrenzt eine Fragestellung im internationalen Kontext.

Internationale Anknüpfungspunkte bieten jedoch die Untersuchungen zu Nutzung und Effekten außerunterrichtlicher Angebote bzw. Evaluationsstudien zu „after-school-programs“. Resultate existieren hier vor allem aus den USA. Parallelen zu Ganztagsschulangeboten gibt es insbesondere hinsichtlich der Gestaltung und Zielsetzungen der Angebote. So finden die in den USA untersuchten Programme häufig in der Schule und im Anschluss an den Unterricht statt, ähnlich wie viele Ganztagsangebote (vor allem im offenen Ganztagsmodell). Auch im Hinblick auf die Variabilität der Gruppenzusammensetzung, die Freiwilligkeit der Teilnahme (bzw. Auswahlmöglichkeiten) und die Durchführung durch erwachsene Bezugspersonen sind die Angebote mit (offenen) Ganztagsschulangeboten vergleichbar. Allerdings haben die Gemeinsamkeiten auch Grenzen: So werden international zumeist Programme untersucht, die häufig als Förderprogramme für benachteiligte Kinder und Jugendliche konzipiert sind. Zudem unterscheiden sich „extra-curricular activities“ systematisch von Angeboten der gebundenen Ganztagsschulen, an denen alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Schließlich werden in den Programmen in den USA häufig inhaltliche Spezialisierungen vorgenommen, während die Angebote der Ganztagsschulen in der Regel eher vielfältig sind. Ohnehin ist auch international häufig das Fehlen theoretischer Bezugspunkte zu bemängeln. Außerunterrichtliche Angebote werden häufig mehr oder weniger „theorielos“ im Rahmen von Evaluationsstudien untersucht. Allenfalls werden entwicklungspsychologische Modelle zur Erklärung möglicher Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler herangezogen.

Das Projekt StEG evaluiert aber nicht nur individuelle Effekte außerunterrichtlicher Angebote auf Schülerinnen und Schüler, sondern bezieht sowohl Merkmale der Ganztagsschulqualität und Schulentwicklungsprozesse als auch Auswirkungen auf Familien und Kooperationspartner und Wechselwirkungen mit dem Sozialraum ein. Das breit angelegte Forschungsprojekt speist sich dabei aus vielfältigen theoretischen Bezügen, die zusammengekommen den heuristischen Rahmen für die StEG-Analysen bilden. So sind Ganztagsschulen zunächst einmal Schulen, also sind Schultheorien und Schulentwicklungstheorien zentrale Grundlagen einer Ganztagsschulforschung, die sich die Begleitung der Entwicklung von Ganztagsschulen zur Aufgabe setzt. Zu den etablierten und umfassendsten Konzepten gehört das so genannte CIPO-Modell (Context Input Process Output oder auch CIPP-

Modell, vgl. u.a. Stufflebeam 1972), das im folgenden Abschnitt etwas ausführlicher dargestellt werden soll (vgl. Abschnitt 2.1). Dieses Modell konzipiert Schulqualität aus einer Gesamtperspektive von Input-, Prozess- und Output-Merkmalen und eignet sich damit gut zur Beschreibung von Qualität und Entwicklungsprozessen auf der Schulebene. Ein weiterer Schwerpunkt der Analysen in StEG liegt auf individuellen Teilnahmemustern und Wirkungen der Ganztagschulen in Wechselwirkung mit Interaktionsprozessen im Unterricht und den Ganztagsangeboten. Hierzu bedarf es einer Ergänzung aus anderen Zugängen, wie sie sich zum Beispiel in stärker pädagogisch-psychologisch orientierten Angebots-Nutzungsmodellen (vgl. u.a. Fend 1998; Helmke 2003) finden, die ebenfalls als Grundlage für einen konzeptionellen Analyserahmen von StEG dienen. Mit diesen beiden Rahmenmodellen knüpft StEG an die Schul- und Unterrichtsforschung an. Sie werden im folgenden Abschnitt beschrieben, bevor im Abschnitt 2.2 der Analyserahmen von StEG dargestellt wird.

Für spezifischere Fragestellungen müssen darüber hinaus spezifischere Theoriebezüge hergestellt werden. Insbesondere kommen hier Ansätze der Psychologie und der Soziologie zum Tragen. Solche Bezüge finden sich in den einzelnen Kapiteln dieses Buches und werden dort jeweils erläutert. So bilden zum Beispiel die in der humanistischen Psychologie verankerte Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (vgl. Brümmer/Rollett/Fischer oder Fischer/Brümmer/Kuhn in diesem Band) oder die gesellschaftstheoretische Analyse sozialer Bildungsungleichheit Bourdieus Anknüpfungspunkte (vgl. hierzu ausführlicher Steiner (Kap. 4) in diesem Band; Züchner in diesem Band).

2.1 Schulqualität und individuelle Nutzung: Theoriebezüge der Ganztagschulforschung

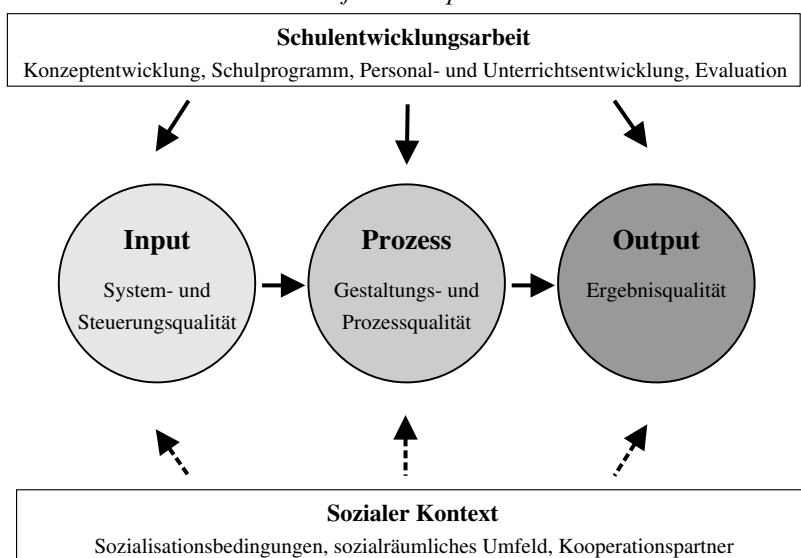
2.1.1 *Das CIPO-Modell der Schulqualität*

Bereits 1972 unterschied Stufflebeam in seinem CIPO-Modell zur Schulqualität zwischen System- und Steuerungsqualität (Inputqualität), Gestaltungs- und Prozessqualität sowie Ergebnisqualität (Outputqualität), wobei diese drei zentralen Komponenten einzeln und in ihrem Zusammenwirken zu betrachten sind (vgl. Stufflebeam 1972; Creemers/Scheerens/Reynolds 2000; Ditton/Krecker 1995; Holtappels 2003, S. 34 ff.).

Das Schaubild (vgl. Abb. 2.1) zeigt das von Holtappels (2008) erweiterte CIPO-Modell: Die erste (Input-)Komponente betrifft Qualitätsmerkmale auf der Ebene des Bildungssystems und der Systemsteuerung, die als Inputfaktoren für die einzelnen Schulen Rahmenbedingungen und Ressourcen bereitstellen und Vorgaben umfassen; diese Qualitätsaspekte der System- und Steuerungsqualität sind von der Einzelschule nicht direkt beeinflussbar und ihr auch nicht zurechenbar.

Die zweite (Prozess-)komponente betrifft sämtliche Prozessfaktoren, die die pädagogische Gestaltung der einzelnen Schule und die pädagogischen Prozesse ausmachen. Die Einzelschule selbst kann diese Prozessfaktoren beeinflussen und moderieren, sie sind Ausdruck der aktiven pädagogisch-organisatorischen Gestaltung der einzelnen Schule und stehen in deren Verantwortung; es kann daher von Gestaltungs- und Prozessqualität gesprochen werden. In den meisten gängigen Qualitätsmodellen wird dabei zwischen der Schul- und der Klassenebene, also zwischen Qualität auf Schul- und auf Unterrichtsebene unterschieden. Die dritte (Output-)Komponente bezieht sich auf die Individualebene hinsichtlich der Ergebnisqualität als Output, also auf Kompetenzen, Haltungen, Einstellungen, Dispositionen und Verhaltensmuster der Schülerinnen und Schüler.

Abb. 2.1: CIPO-Rahmenmodell für Schulqualität



Quelle: Holtappels 2008 basierend auf Stufflebeam 1972

Weitere Modelle der Schulqualität unterscheiden die Komponenten Input, Prozess, Output auf verschiedenen Ebenen (Systemebene, Schulebene, Klassenebene, Individualebene) im Mehrebenenmodell (vgl. Fend, 1998). Empirische Ergebnisse von Scheerens (2008) bzw. Scheerens/Bosker (1997) untermauern das vorgestellte Grundmodell. Dabei wird aber auch deutlich, dass mit Blick auf die schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler Klassen- und Lehrkräfteeffekte über Schuleffekte zumeist dominieren.

Derartige Modelle berücksichtigen zugleich den sozialen Kontext der Schülerinnen und Schüler ebenso wie Ressourcen des sozialräumlichen Umfelds und der Kooperationsnetze der Schulen. Was in herkömmlichen Qualitäts-

modellen allerdings durchgängig unberücksichtigt bleibt, sind die Schulentwicklungsbemühungen der Schulen in Bezug auf Qualitätsverbesserungen (siehe jedoch Holtappels 2009; Klieme/Steinert 2008).

Der Schulentwicklung wird in StEG ein besonderer Stellenwert beigemessen. Dabei erfolgt eine Orientierung an der Betrachtung der Schule als lernende Organisation (vgl. Argyris/Schön 1978; Senge 1990; Holtappels 2010). Schulentwicklung geschieht zwar auch über Systemsteuerung mit Rahmenvorgaben, entscheidender ist aber, gerade im Ganztagsschulkontext, der schulinterne Entwicklungsprozess in den Einzelschulen.

In einer Zusatzanalyse zur deutschen PISA-Studie von Klieme und Kollegen konnte nachgewiesen werden, dass das Leistungsniveau von Schulen (Gymnasien) zwischen dem Jahr 2000 und dem Jahr 2009 dann anstieg, wenn die Schulen interne Evaluationen durchgeführt hatten. Auch die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrkräften hing entscheidend von Schulentwicklungsbemühungen ab. Zusätzlich zeigte sich, dass sich Schulen, die bereits im Jahr 2000 den Ganztagsbetrieb aufgenommen hatten, hinsichtlich der Beziehungsqualität zwischen Lernenden und Lehrenden besonders positiv entwickelten (vgl. Bischof u.a. im Druck).

Die Umwandlung einer Halbtags- in eine Ganztagsschule kann als Innovationsprozess in der Schulentwicklung verstanden werden. Innovationsprozesse können unter bestimmten Bedingungen für Qualitätsveränderungen der Schule verantwortlich sein (vgl. Rolff 2007; Holtappels/Rolff 2010). In empirischen Studien zu schulischen Innovationsprozessen wurden vielfach wirksame Merkmale im Entwicklungsprozess identifiziert, die Innovationen erfolgreich fördern (vgl. Fullan 1993; Leithwood 2000; Hall/Hord 2001; Hameyer 1992; Haenisch 1993 und 2004; Holtappels 2002 und 2003), zum Beispiel breite Akzeptanz im Kollegium für die geplante Innovation, Entwicklung von Zielorientierungen und intensive Arbeit am Schulkonzept, Partizipation des Kollegiums im Entwicklungsprozess, Präsenz und Nutzung von externer Unterstützung. Diese und weitere wichtige Schulentwicklungsvariablen wurden in den StEG-Analysen berücksichtigt (vgl. z.B. Spillebeen u.a. in diesem Band; Tillmann in diesem Band).

2.1.2 Angebots-Nutzungs-Modelle

Stärker pädagogisch-psychologische Modelle der Schul- und Unterrichtsqualität, die „Angebots-Nutzungs-Modelle“ (wie z. B. von Helmke 2003, S. 41 ff. oder Ditton 2000, 2007a) legen einen Schwerpunkt auf die Betrachtung des Lehr-Lern-Prozesses als Ko-Konstruktion von Lehrenden und Lernenden. Unterricht führt demnach nicht direkt zu Wirkungen, sondern die Wirksamkeit hängt entscheidend von der Nutzung auf Schülerseite ab, und zwar in zweierlei Hinsicht: 1) davon, ob und wie Erwartungen der Lehrenden und unterrichtliche Formen und Verläufe von den Lernenden wahrgenommen, verarbeitet und interpretiert werden und 2) ob und welche motivationa-

len, sozialen, emotionalen und volitionalen Prozessen sich auf Schülerseite einstellen. Damit werden Lernaktivitäten auf Schülerseite im Rahmen von Ko-Konstruktionsprozessen mit den Lehrenden wirksam.

Auch hier spielen aber sowohl die Kontextbedingungen als auch individuelle Voraussetzungen der Lernenden eine erhebliche Rolle. Mediationsprozesse und Lernaktivitäten (also die Nutzung) werden in erheblichem Maße davon beeinflusst. Das Angebot selbst umfasst Prädiktoren, die einerseits die Qualität der Unterrichtsgestaltung, also der Organisation des Lehrstoffes und der Lehrprozesse, andererseits auch Komponenten der Lehrerpersönlichkeit (Expertise, Ziele, Haltungen, Bereitschaft etc.) betreffen. Zugleich kann ein Angebots-Nutzungs-Modell auf der Angebotsdimension auch Qualitätsmerkmale auf Schulebene (z.B. Leitungshandeln, Lehrerkooperation, Zeitorganisation) einbeziehen.

Insofern sind Angebots-Nutzungs-Modelle und CIPO-Modell der Schulqualität nicht unabhängig voneinander zu sehen, sondern als sich ergänzende Ansätze, die die Ganztagsschulforschung befruchten können. Außer dem Einbezug von (auch ganztagsschulspezifischen) Schulentwicklungsprozessen müssen auf Angebotsseite außerunterrichtliche Gestaltungselemente und ihre Prozessqualität neben dem Unterricht einbezogen werden. Die Komponente der Nutzung umfasst – im Sinne des Helmke-Modells – auch in Ganztagsschulen Ko-Konstruktionsprozesse und Lernaktivitäten, aber auch Dimensionen der Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb, wie Dauer und Intensität der Teilnahme und Angebotsprofile.

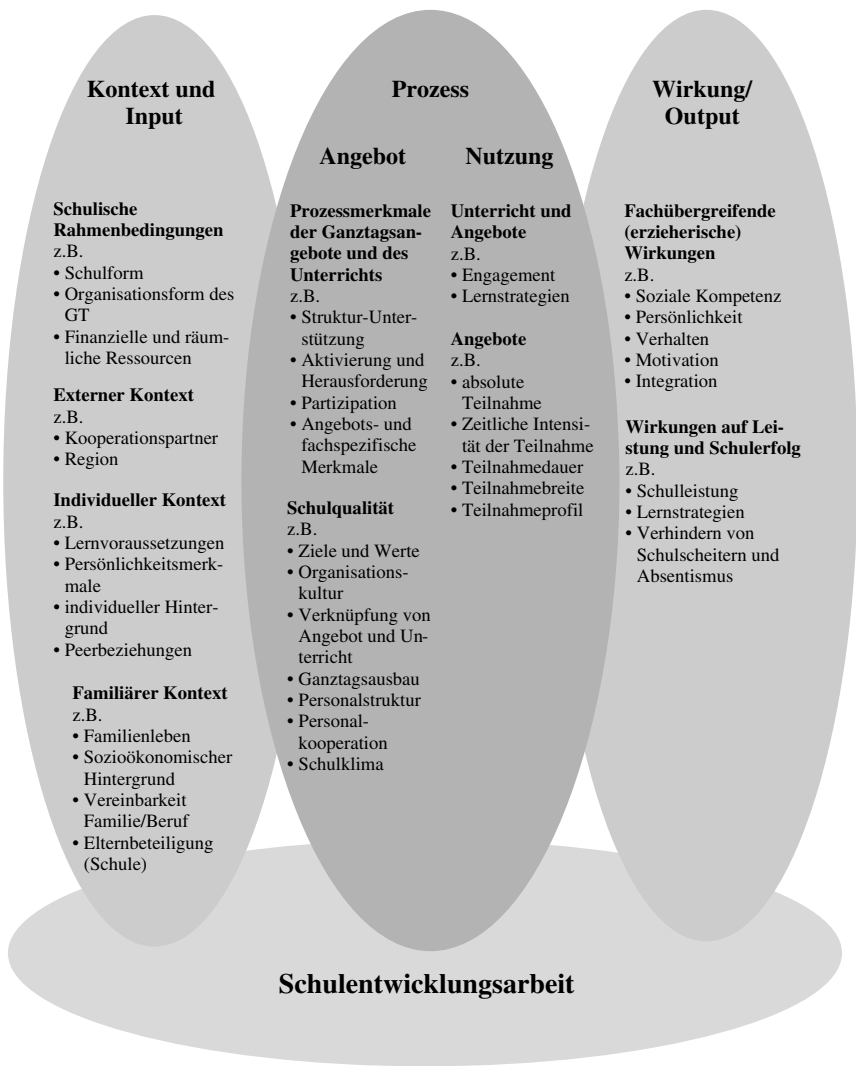
Für entsprechende Analysen im Rahmen von StEG werden, basierend auf schulentwicklungs- und organisationstheoretischen Ansätzen einerseits und bislang vorgelegten Forschungserkenntnissen zur Ganztagsschule andererseits, entsprechende Einflussvariablen zu einem konzeptionellen Rahmen für die Untersuchung der Entwicklung von Ganztagsschulen zusammengefasst.

2.2 Zentrale Konstrukte der Ganztagsschulforschung

Auf Basis der dargestellten Theorieansätze lassen sich verschiedene Beobachtungsdimensionen der Ganztagsschulforschung beschreiben, die den heuristischen Rahmen von StEG bilden und sich je nach Fragestellung miteinander verbinden lassen (vgl. Abb. 2.2). Die Abbildung erhebt, anders als das CIPO-Modell, nicht den Anspruch, Wirkungszusammenhänge, Mediations- oder Moderationseffekte zu spezifizieren. Sie stellt einen pragmatischen Gliederungs- und Orientierungsrahmen für die in StEG und allgemein in der Ganztagsschulforschung betrachteten Konstrukte dar. Dabei wird, wie im erweiterten CIPO-Grundmodell, zwischen Wirkungsebene (Output), Prozessebene sowie Input- und Kontextebene unterschieden und Schulentwicklungsprozesse werden über alle Komponenten hinweg mitgedacht. Zugeordnet sind jeweils Dimensionen, die die unterschiedlichen Themen und Kontexte der Analysen von StEG darstellen. Je nach Fragerichtung und Analyse-

strategie betreffen die einzelnen in diesem Band dargestellten Analysen die verschiedenen Kontexte in unterschiedlicher Breite und Richtung und unter der Annahme unterschiedlicher (Wechsel-) Wirkungen.

Abb. 2.2: Konstrukte der Ganztagsschulforschung



Die Wirkungsperspektive (Output)

Auf der Wirkungsebene wird die Ganztagsschulqualität danach bewertet, ob durch Unterricht und außerunterrichtliche Angebote, die mit der Ganztagschule verbundenen Erwartungen (vgl. Züchner/Fischer in diesem Band) erfüllt werden können. Dabei zielt die Ganztagsschule zunächst auch auf die

Verbesserung der schulischen Leistungen und der dafür benötigten Schlüsselqualifikationen (vgl. Holtappels u.a. 2008b, S. 47). Die Ganztagsschule soll aber über die Verbesserung der schulischen Leistungsfähigkeit hinaus ein Konzept von Bildung und Erziehung realisieren, deren Ziel die umfassende Entwicklung der Persönlichkeit der Heranwachsenden ist (vgl. Scherr 2004). Unter anderem sind soziales und interkulturelles Lernen wesentliche Bestandteile solcher Entwicklungsprozesse. Erhofft wird auch die Reduzierung von problematischen Verhaltensweisen (z.B. Delinquenz, Schulabsentismus etc.). Entsprechend wird in StEG der Fokus sowohl auf fachbezogene als auch auf fachübergreifende Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler gelegt. Ergebnisse der deutschen Ganztagsschulforschung belegen konsistent positive Wirkungen in Bezug auf das soziale Lernen, hinsichtlich schulischer Leistungen sind die Befunde heterogen (vgl. Radisch 2009; Züchner/Fischer in diesem Band). Aus den USA liegen bereits zahlreiche Metaanalysen und Überblicksbeiträge vor, die positive Einflüsse der Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten auf den schulischen Notendurchschnitt, die Bindung an die Schule, die Lernmotivation, den akademischen Erfolg, das Sozialverhalten und das Risikoverhalten nahe legen (vgl. Eccles/Templeton 2002; Durlak/Weissberg/Pachan 2010; Feldman/Matjasko 2005).

Die Prozessperspektive

Angebot

Neben der Wirkungsebene nimmt das Modell auch in den Blick wie die Schule, der Unterricht und außerunterrichtliche Angebote in der Ganztagsschule gestaltet bzw. strukturiert sein müssen, damit das, was sie leisten sollen, auch tatsächlich erreicht bzw. ‚bewirkt‘ wird (Prozessebene). Hinsichtlich der *Schulqualität* gibt es Anknüpfungspunkte an zahlreiche Konzepte (vgl. Fend 2006; Doll/Prenzel 2002; Scheerens/Bosker 1997; Teddlie/Reynolds 2000). Viele dieser Arbeiten konnten Merkmale identifizieren, die eine effektive Schule kennzeichnen – zunächst unabhängig davon, ob es eine Ganztags- oder eine Halbtagschule ist. Gegenüber diesen Modellen sind für die Ganztagsschule spezifische Erweiterungen notwendig (vgl. Holtappels 2009b). Zu den Besonderheiten der Ganztagsschule gehört, dass hier neben den Lehrkräften in der Regel weiteres (pädagogisches) Personal tätig ist. Die Durchführung und die Qualität der Angebote sind wesentlich von der Ausbildung dieses Personals abhängig. Zu den Qualitätskriterien von Ganztagsschulen gehört in diesem Zusammenhang auch die inhaltliche Verzahnung von außerunterrichtlichen Angeboten und Unterricht. Dazu ist es notwendig, dass die Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal erfolgreich zusammenarbeiten. Die für die Schulqualität hinlänglich bekannte Bedeutung der Lehrerkoooperation (vgl. Steinert u.a. 2006) ist in der Ganztagsschule damit auf die Kooperation zwischen den Personen des weiteren pädagogisch tätigen Personals und auf die Kooperation zwischen den Lehrkräften und dem weiteren Personal zu erweitern.

In Bezug auf die Qualität der außerunterrichtlichen Angebote baut StEG u.a. auf den Ergebnissen US-amerikanischer Arbeiten (vgl. u.a. Mahoney/Larson/Eccles/Lord 2005) sowie der Unterrichtsforschung (vgl. Klieme/Rakoczy 2003, 2008) und der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1993) auf. Als Qualitätsmerkmale von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten werden unter anderem die drei Grunddimensionen identifiziert, die sich empirisch häufig als Merkmale guten Unterrichts herauskristallisiert haben und auch für die Bewertung der Prozessqualität von außerunterrichtlichen Angeboten vorgeschlagen werden (vgl. Radisch u.a. 2008; Stecher u.a. 2007):

„I. Verlässlichkeit, Sicherheit und Strukturiertheit der Lernumgebung, ablesbar u.a. an angemessenen und konsistenten Regeln und an klarer, altersangemessener Führung durch Erwachsene [Strukturdimension];

II akzeptierende und respektvolle Beziehungen zu anderen Kindern und Jugendlichen und zu Erwachsenen, die ein Gefühl der Zugehörigkeit geben, positive soziale Normen vermitteln und persönliches Wachstum unterstützen [Unterstützungs- und Orientierungsdimension];

III Herausforderungen und Gelegenheiten zur Entfaltung der körperlichen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten [Herausforderungs- und Aktivierungsdimension].“ (Radisch u.a. 2008, S. 229)

Hinter dieser Betrachtung steht die Überzeugung, dass sowohl dem Unterricht als auch den außerunterrichtlichen Angeboten dieselben Dimensionen pädagogischer Prozessqualität zu Grunde liegen. Diese Merkmale werden auch international zur Messung der Prozessqualität in Ganztagsangeboten verwendet. In ihrer Metaanalyse stellen Durlak/Weissberg/Pachan (2010) fest, dass *Struktur*, *Herausforderung* und *Gelegenheiten für positive Interaktionen* mit Peers und Erwachsenen wichtig für Effekte außerunterrichtlicher Angebote sind. Gerade für die Reduktion problematischen Sozialverhaltens konnten z.B. Mahoney/Stattin (2000) die Relevanz der Strukturiertheit (im Sinne eines festen vorgegebenen Rahmens mit gemeinsamen Regeln) und der Anleitung durch eine erwachsene Bezugsperson nachweisen.

Nutzung

Nutzung wird in Qualitätsmodelle des Unterrichts sowohl hinsichtlich der faktischen Teilnahme am Unterricht als auch mit Blick auf den Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Unterricht (Lernstrategien) einbezogen. Dies gilt auch für außerunterrichtliche Angebote. Hier konnte unter anderem das persönliche Engagement der Schülerinnen und Schüler als wichtiger Prädiktor hinsichtlich der Wirkung von außerunterrichtlichen Angeboten identifiziert werden (vgl. Shernoff 2010). Anders als für den Unterricht, der für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist und allen in (annähernd) gleichen „Dosierungen“ verabreicht wird, kann es aber in Bezug auf den Ganztagsbe-

trieb und seine Angebote erhebliche Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern geben.

Ein zentraler Aspekt der Nutzung ist entsprechend die Frage, ob die Angebote der Ganztagschule überhaupt genutzt werden („absolute attendance“ nach Fiester/Simpkins/Bouffard 2005). Des Weiteren interessiert, an wie vielen Tagen pro Woche ein Schüler bzw. eine Schülerin am Ganztagsbetrieb teilnimmt („attendance intensity“, ebd.) und über welche Zeitdauer (in Schuljahren) die Teilnahme erfolgt („attendance duration“, ebd.). In neueren Studien zeigt sich, dass insbesondere durch die dauerhafte Teilnahme an den Programmen Erfolge im Hinblick auf die Schulleistung erzielt werden (vgl. Fiester/Simpkins/Bouffard 2005; Vandell et al. 2007). Schließlich ist die Breite (breadth) der besuchten Angebote zu betrachten, die sich auf die inhaltliche Spannweite der besuchten Aktivitäten bezieht. Individuellen Teilnahmeprofilen wird hierbei ein hoher Stellenwert eingeräumt. Während zu erwarten ist, dass Hausaufgabenbetreuung und fachbezogene Förderangebote z.B. die (Fach-) Leistungsentwicklung fördern, sind Arbeitsgemeinschaften und ungebundene Freizeit- und Spielangebote stärker auf soziales Lernen, Wertevermittlung und andere nichtkognitive Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet (vgl. Radisch u.a. 2007, S. 256f.). Dieser Aspekt ist jedoch bisher in der Forschung – auch international – weitgehend vernachlässigt worden.

Die Input- bzw. Kontextperspektive

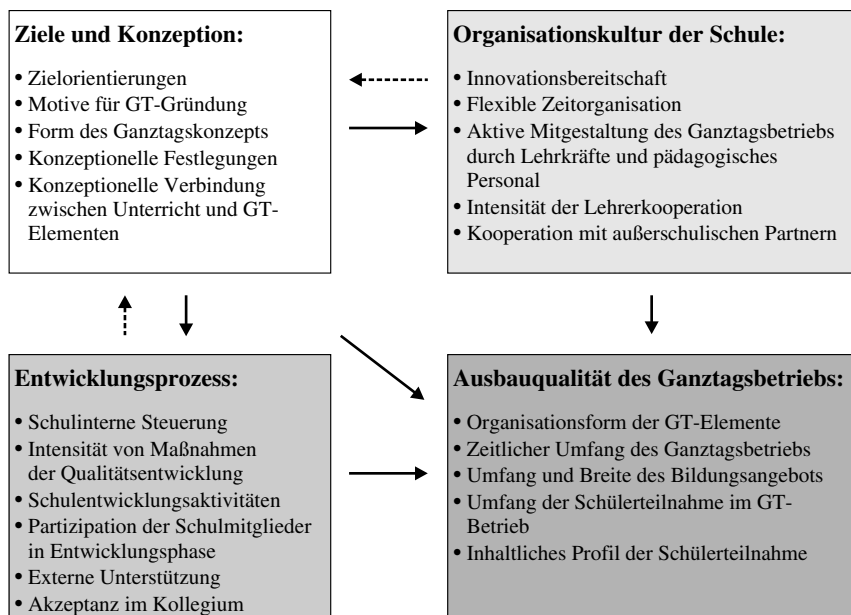
Eingangsvoraussetzungen seitens des Schulsystems, der Schulorganisation, aber auch des Sozialraums und der Schülerinnen und Schüler selbst beeinflussen die in Abbildung 2.2 dargestellten Prozesse. Dabei ist die Angebotsstruktur des Sozialraums ein wichtiger externer Faktor für die Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Schule; denn die Ganztagschule ist hinsichtlich der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern auf das Vorhandensein geeigneter Partner im kommunalen Umfeld angewiesen (*externer Kontext*). Überdies sind zum Verständnis individueller (differenzieller) Wirkungen von Ganztagschulen sowohl der *familiäre Kontext* als auch *individuelle Voraussetzungen* einzubeziehen. Gerade weil die Ganztagschule schon aufgrund des verlängerten Zeitrahmens teilweise Funktionen übernimmt, die traditionell bei der Familie lagen, sind Elemente wie Familienleben, Bildungsaspiration und Erwerbstätigkeit der Eltern gleichzeitig Kontextmerkmale und abhängige Variablen in StEG (vgl. Züchner in diesem Band).

Die Schulentwicklungsperspektive

Prozess- und Produktqualität von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sowie die Frage der Nutzung können nur in Abhängigkeit von externen Faktoren und unter Einbezug von *Schulentwicklungsprozessen* realistisch eingeschätzt werden. Holtappels/Rollett (2007) identifizieren auf Basis von schulentwicklungs- und organisationstheoretischen Ansätzen und dazu bislang vorgelegten Forschungserkenntnissen zahlreiche ganztagschulspe-

zifische Bedingungsvariablen für die Schulentwicklung. In ihrem theoretischen Rahmenmodell zur Ganztagschulentwicklung unterscheiden sie drei Bereiche bzw. Bedingungsfelder, die über entsprechend zugeordnete Indikatoren geeignet sind, die Ausbauqualität des Ganztagsbetriebes zu beeinflussen. Die in Abbildung 2.3 enthaltenen Bedingungsfelder des Rahmenmodells sind wie folgt zu beschreiben:

Abb. 2.3: *Bedingungsfelder für Ganztagsschulqualität*



Quelle: Holtappels/Rollett 2007

1. „Ziele und Konzeption“: Auf dieser Dimension werden Variablen zusammengefasst, die die Ziele, welche die Schulen mit dem Ganztagsbetrieb verfolgen, sowie den konzeptionellen Entwicklungsstand abbilden. Zu nennen sind hier besonders die Zielorientierung der Schulen in ihrer pädagogischen Arbeit im Ganztage, Gründungsmotive für die Einrichtung des Ganztags, konzeptionelle Festlegungen im Schul- bzw. Ganztagskonzept sowie die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und Ganztageelementen.

2. „Organisationskultur“: Dieser Qualitätsbereich betrifft die Strukturen der inneren Schulorganisation, vor allem aber die Organisationskultur und das interne Klima der Schulen. Hier werden unter anderem Variablen in Bezug auf eine flexible Zeitorganisation, die Intensität und Qualität der innerschulischen Kooperation des Personals, der Kooperation mit außerschulischen Institutionen sowie klimatische Faktoren wie der kollegiale Konsens und Zusammenhalt im Kollegium und die Schülerpartizipation zusammengefasst.

3. „Entwicklungsprozess“: Mit Variablen auf der Prozessebene wird der Verlauf des eigentlichen Schulentwicklungsprozesses, der dem Ganztagsausbau zugrunde liegt, charakterisiert. Darunter ist vor allem die Art und Intensität von Schulentwicklungsbemühungen, die angewendeten Verfahren und Maßnahmen der Organisations-, Personal- und Qualitätsentwicklung, die Nutzung externer Ressourcen und die Partizipation der verschiedenen am Ganztage beteiligten Gruppen im Prozess der Konzeptentwicklung und des Aufbaus des Ganztagsbetriebs zu verstehen.

Zentral ist die Annahme, dass die drei benannten Einflussbereiche faktisch „Bedingungsfelder“ mit entsprechenden Bündeln von Prädiktoren bilden und – einzeln oder im Zusammenwirken – direkt die Ausbauqualität der Ganztagschule bestimmen. Weiter besteht die Annahme, dass von diesen Bedingungsfeldern – vermittelt über Schulfaktoren der Ausbauqualität – auch Wirkungen auf die Entwicklung von Kompetenzen, Verhalten und Befinden der Schülerinnen und Schüler ausgehen.

2.3 Bedeutung des Analyserahmens für die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen

Der vorgestellte Analyserahmen bietet StEG ein Schema, das die unterschiedlichen Untersuchungsfelder der Ganztagschule beinhaltet. In den folgenden Buchkapiteln werden je nach inhaltlichem Zugang ausgewählte und unterschiedliche Konstrukte betrachtet, und die Richtung von Zusammenhängen variiert je nach Fragerichtung. So blickt z.B. die Analyse von Angebotsqualität auf andere Aspekte und andere Zusammenhänge als die Untersuchung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch Ganztagschule. Familienleben kann z.B. gleichzeitig als abhängige Variable betrachtet werden, die durch die Ganztagsbeteiligung des Kindes beeinflusst wird, als auch als Kontextmerkmal, das Einflüsse der Ganztagschule moderiert.

In der empirischen Bildungsforschung hat es sich – zum Teil auch in Abgrenzung zu gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichen Ansätzen – als hilfreich erwiesen, nicht auf „große“ Universaltheorien abzuheben, sondern je nach Fragestellung auch bereichsspezifische Theorien zu nutzen, die häufig aus Psychologie und Soziologie entlehnt werden. Ein solcher Zugang wird auch im vorliegenden Band realisiert. Mit dem in Abbildung 2.2 dargestellten heuristischen Rahmen bietet sich die Möglichkeit, alle in StEG untersuchten Fragen zu systematisieren, ohne jedoch eine abschließende allgemeine „Theorie der Ganztagschule“ liefern zu wollen.